

ARTIKKELI

<https://doi.org/10.33350/ka.121631>

Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kulku kohti inklusiota – Kuntien johtavien viranhaltijoiden käsityksiä inklusiosta ja sen toteuttamisesta

Paula Laakso, Päivi Pihlaja & Heikki Silvennoinen

Artikkelissa tarkastellaan kuntien varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtavien viranhaltijoiden käsityksiä inklusiosta ja sitä, millaisia yhtäläisyyksiä ja eroja inklusion toteuttamisessa on. Inklusiolla tarkoitetaan jokaisen lapsen oikeutta osallistua varhaiskasvatukseen ja perusopetukseen yhdenvertaisesti. Yhdenvertaisuuden toteutuminen on jäänyt monessa kunnassa saavuttamatta, ja inklusioon suhtautuminen on ollut kovin ristiriitaista. Artikkelin aineisto on kerätty eri puolilta Suomea haastattelemalla johtavia varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen viranhaltijoita. Tutkimusmenetelmänä oli fenomenografia. Haastattelujen perusteella inklusioon liitetyt merkitykset vaihtelivat ja osassa kuntia inklusio jäi puheen tasolle. Inklusion ymmärtäminen erityisopetusta laajempänä, kaikkien lasten yhdenvertaisuutta kunnioittavana käsitteenä näyttäisi vielä edellyttävän aktiivisempaa toimeenpanoa.

Johdanto

Varhaiskasvatuksella ja perusopetuksella on yhteiset juuret, ja molemmat palvelut ovat 1960- ja 1970-luvun yhteiskuntapolitiikan tuotoksia. Peruskoulukomitean osamietintö (1965), Lasten päivähoitolaitostoimikunnan mietintö (1967), Laki lasten päivähoidosta (36/1973) ja Laki koulujärjestelmän perusteista (467/1968) rakensivat yhteistä linjaa, jolla pyrittiin edistämään muun muassa tasa-arvoa ja tukemaan lasten kehitystä ja oppimista. Sittemmin Suomi on sitoutunut monin sopimuksin ja normiohjauksen keinoin inklusiiviseen koulutukseen (esim. Yleissopimus lapsen oikeuksista 60/1991; Unesco 1994; Perusopetuslaki 1998; Suomen perustuslaki 731/1999, 5§; Opetushallitus 2014, 2022; Yhdenvertaisuuslaki 1325/2014, 6§, 8§, 16§). Samoin Suomi on ratifioinut yleissopimuksen vammaisten henkilöiden oikeuksista (27/2016) ja hyväksynyt sen yhdeksi lainsäätämisen ohjenuoraksi. Esteettömyyden ja tasa-arvon ajatusten varaan rakennettu sopimus tavoittelee syrjimättömyyttä, täysimääräistä osallistumista ja osallisuutta yhteiskunnallisissa asioissa sekä erilaisuuden kunnioittamista. (Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista 27/2016.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan perusopetusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaisesti. Opetuksen saavutettavuudesta ja esteettömyydestä pidetään huoli. (Opetushallitus 2014, 18.) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet määrittelee inklusioperiaatteen jokaisen lapsen oikeudeksi osallistua yhdessä varhaiskasvatukseen (Opetushallitus 2022, 15). Lisäksi varhaiskasvatustalaki (16.12.2021/1183) määrittelee varhaiskasvatuksen tavoitteeksi tukea lapsen oppimisen edellytyksiä ja edistää elinikäistä oppimista ja koulutuksellista tasa-arvoa inklusiivisten periaatteiden mukaisesti.

Kansallisesta lainsäädännöstä ja kansainvälisistä sitoumuksista huolimatta inklusiivinen koulutuspolitiikka vaikuttaa ainakin osittain epäonnistuneen. Perusopetuksessa inklusion toteuttaminen näyttää etenevän varhaiskasvatusta hitaammin (Hakala & Leivo 2015; Alajoki 2021; Paju 2021). Perusopetus- ja varhaiskasvatustalajärjestelmien olennainen ero juontaa juurensa vuosikymmeniä jatkuneeseen rakenteelliseen segregatioon perusopetuksessa. Perusopetus jakautui jo varhain kansakoulun aikana yleisopetuksen kouluihin ja erityiskouluihin (mm. Kivirauma 2002; Jahnukainen ym. 2012), kun taas varhaiskasvatuksessa ei ole ollut missään vaiheessa vastaavaa kaksoisjärjestelmää. Päivähoidossa ei ole ollut erityispäiväkoteja, joissa kaikilla lapsilla olisi ollut erityisen hoidon ja kasvatuksen tarve (Pihlaja 2003; Pihlaja 2022).

Ajan kuluessa institutionalisoituneiden käytäntöjen vuoksi järjestelmien sisäisten yksittäisten toimintojen muuttaminen voi olla vaikeaa – puhumattakaan tapauksista, joissa esimerkiksi kokonaisia koulutusjärjestelmiä koetetaan uudistaa. Historiantutkimuksessa prosesseihin, joissa aiemmin tehdyt valinnat ja niiden seurauksena kehkeytyneet käytännöt vaikuttavat myöhempään valinnanmahdollisuuksiin ja toisenlaisten käytäntöjen käyttöönottoon, viitataan polkuriippuvuuden käsitteellä (Mahoney 2000; Mahoney & Schensul 2009). Polkuriippuvuuden näkökulmaa on hyödynnetty koulutustutkimuksessa esimerkiksi analysoitaessa, miksi jotkin samantyyppiset uudistukset toteutuvat joissakin järjestelmissä kitkattomammin kuin joissakin toisissa (esim. Perellon 2005; Simola, Varjo & Rinne 2010; Feeney & Hogan 2017).

Koulutusjärjestelmien uudistuksissa tärkeässä asemassa ovat valtakunnallista politiikkaa toimeenpanevat kunnalliset viranhaltijat. Esimerkiksi inklusion toteuttamisessa heidän asennoitumisensa ja aktiivisuutensa on avainasemassa (Brix ym. 2022). Analysoimme varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen ylimpien viranhaltijoiden käsityksiä inklusiosta ja sen toimeenpanosta: miten ja millaisena inklusiota on mahdollista toteuttaa heidän toimialallaan? Miten ylimmät viranhaltijat ymmärtävät inklusion ja millaisia merkityksiä he siihen liittävät? Näitä kahta järjestelmää – varhaiskasvatusta ja perusopetusta – edustavien viranhaltijoiden näkemysten ja asennoitumisen tutkiminen on erityisen kiinnostavaa järjestelmien erilaisen historian vuoksi. Johtavien viranhaltijoiden käsitykset ovat inklusiivisen kasvatuksen edistymisen kannalta erityisen merkityksellisiä, mutta toistaiseksi aiheesta on tehty vähän tutkimusta (Rinkinen 2020).

Inklusiivisuus ajattelu- ja toimintatapana

Kasvatus- ja opetusalaalla toimivat tahot ja järjestöt ovat tuoneet esiin lukuisia ongelmia inklusion toimeenpanemisessa. Samoin media, Opettajien ammattijärjestö OAJ, tutkijat ja poliitikot sekä lasten vanhemmat esittävät erilaisia tulkintoja ja keskenään ristiriitaisia näkemyksiä inklusiosta ja sen toteutumisesta. (Jokinen 2019; Manner 2019; Vanas 2019; Palkoaho 2022.) Kapeimmillaan inklusio rajataan vammaisuuden ja erityisen tuen näkökulmaan (Pihlaja 2009; Sirkko 2020). Tutkimuskirjallisuudessa inklusiolla viitataan sekä

ajattelu- että toimintatapaan, käytäntöjen kokonaisuuteen (Sirkko 2020; Yada 2020; Alajoki 2021; Paju 2021). Ajattelutapaan kuuluu, että vastaamalla kaikkien lasten erilaisiin tarpeisiin voidaan luoda jokaiselle yhdenvertainen mahdollisuus kuulua yhteisöön ja osallistua yhteiseen toimintaan riippumatta yksilöllisistä ominaisuuksista (Ainscow & Miles 2009; Booth 2011). Osallisuus toteutuu, kun ihminen voi vaikuttaa omiin tai yhteisönsä asioihin (Weckström 2021, 34). Inklusiossa keskeistä on ymmärtää ihmisten erilaisuus. Erityispedagogiikkaan ja inklusioon liittyvässä tutkimuskirjallisuudessa ihmisten erilaisista ominaisuuksista käytetään myös käsitteitä diversiteetti, moninaisuus ja monimuotoisuus. Moninaisuus koostuu laajasti ihmisten erilaisista ominaisuuksista, jotka perustuvat esimerkiksi kulttuuriin, kieleen, uskontoon, maailmankatsomukseen, sukupuoleen tai sosioekonomiseen taustaan (Paavola 2021) tai vammaisuuteen. Suomessakin esimerkiksi ulkomaalais-taustaisten osuus väestössä on kasvanut (SVT 2020a) ja perherakenteet monimuotoistuneet.

Koulutuspolitiikassa inklusion tavoittelua edelsi ajatus integraatiosta: omiin ryhmiin tai luokkiin eriytyvät oppilaat haluttiin integroida yhteisopetukseen muiden kanssa. Integraation lähtökohtana oli segregatio, jossa ”erityiseksi” määritelty ihminen integroitiin osaksi toimintaa. Integraatiossa voidaan erottaa useita tasoja. Alin taso viittaa fyysiseen integraatioon, jossa lapsi tai oppilas toimii muiden kanssa samoissa tiloissa, mutta ei välttämättä osallistu samaan toimintaan. Toiminnallisessa integraatiossa on jo yhteistä toimintaa, mutta vasta sosiaalisessa integraatiossa toteutuu luontainen vuorovaikutus yksilöiden kesken. (Viitala 2022, 61.) Integraation ”korkeimmalla” tasolla, yhteiskunnallisessa integraatiossa, kaikilla on yhdenvertaiset mahdollisuudet, oikeudet ja velvollisuudet osallistua yksilöllisistä ominaisuuksista riippumatta.

Integraatiosta on siis siirrytty inklusioajatteluun, jossa painottuu sosiaalinen osallisuus sekä jokaisen oikeus ja mahdollisuus osallistua yhteiskunnalliseen toimintaan ja luoda merkityksellisiä suhteita muiden kanssa (Leeman ym. 2015). Koulutuksessa inklusiivinen toimintatapa muodostuu monenlaisista käytännöistä, joiden kautta lapset kohtaavat erilaisuutta jokapäiväisessä elämässä. Kun erilaisuus ja moninaisuus ovat arvostettu osa toimintakulttuuria, lapsilla on paremmat edellytykset ymmärtää niin erilaisia kyvykkyksiä kuin epätäydellisyyksiäkin. Samoin esimerkiksi vammaisuudesta tai vaikkapa perheen sosiaalisesta asemasta juontuva erilaisuus näyttäytyy pikemmin moninaisuuden ilmentymänä kuin vähempiarvoisuuden perusteena tai toiseutena. (Toson ym. 2013.) Juuri keskenään erilaisen ihmisten inklusiivinen yhteistoiminta lisää lasten mahdollisuutta oppia arvostamaan kaikissa ihmisissä olevaa erilaisuutta ja ymmärtämään toinen toistaan (Wall 2003; Hermansfors 2017). Myös inklusiivisen pedagogiikan lähtökohdat, joita ovat muun muassa yhteinen opetussuunnitelma ja tarvittavat resurssit (Bricker 2000; Odom 2000; Jones 2004; Pihlaja 2009), tukevat kaikkien osallistumista yhteisiin palveluihin. Inklusiivinen kasvatus edellyttää osallistavan kasvatuksen periaatteiden ymmärtämistä ja siihen liittyvien uskomusten, asenteiden ja käytänteiden reflektointia (Väyrynen 2006; Brix ym. 2022). Ne näet vaikuttavat sekä toimintaympäristöön että itse toimintaan – opetukseen ja oppimiseen.

Vaikka erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden eriyttämisellä omiin ryhmiin tai kouluihin on pitkät perinteet, Suomessa on myös inklusiota tukevia perinteitä. Yksi perinteistä on lähikouluperiaate, jonka varaan peruskoulu rakennettiin. Peruskoulun alkuvaiheessa erityisopetukseen siirrettyjä oppilaita oli vain noin kaksi prosenttia peruskoululaisista (Kivirauma 2015, 43). Yksinkertaisimmillaan inklusiota voidaan toteuttaa noudattamalla kaikkia lapsia koskevaa lähikouluperiaatetta: kaikki lapset ominaisuuksista ja tarpeista riippumatta ovat oikeutettuja osallistumaan opetukseen ja kouluyhteisöön omassa lähikouluksaan. Mutta asuinalueiden sosioekonomisen ja etnisen eriytymisen seurauksena lähikouluperiaatekin voi toimia inklusiota vastaan. Inklusiota ei onnistuta edistämään vain koulutuksen käy-

täntöihin puuttumalla – myös kunnissa harjoitettu kaavoitus, rakentaminen ja asuntopoliittikka vaikuttavat lopulta inklusion toteutumiseen. Inklusio on koulutusta suurempi yhteiskuntapoliittinen asia (esim. Ball ym. 1996; Booth 2011).

Se, miten kouluissa ja päiväkodeissa onnistutaan kasvattamaan lapset kohtaamaan erilaisuutta, vaikuttaa mahdollisesti myöhemmin aikuiselämässä heidän käsityksiinsä esimerkiksi etnisistä ja uskonnollisista ryhmistä, seksuaalivähemmistöistä, eri yhteiskuntaluokkiin kuuluvista tai henkilöistä, joilla on jokin vamma. Euroopassa ja muualla on runsaasti esimerkkejä kouluista, joiden opiskelijapohja on sosioekonomisesti sillä tavoin valikoitunut, että erilaisuuden kohtaaminen jää niissä vähäiseksi (esim. Ball ym. 1996; van Zanten 2003, 2007). Kaikissa koulussa ei ole sellaista diversiteettiä, jonka nuori tulee kohtaamaan yhteiskunnassa koulusta päästyään. Sosiaaliselle diversiteetille altistuminen jo varhaiskasvatuksessa ja koulussa on yhteiskuntapoliittisesti ja tulevaisuuden kannalta tärkeä asia (Arvola 2021). Vain monimuotoisesta oppilasjoukosta koostuva koulu voi valmentaa nuoret monimuotoiseen yhteiskuntaan. Kun erilaisuutta ei pidetä poikkeavana, kaikki oppijat nähdään samanarvoisina (Hermanfors 2017). Inklusiivisissa yhteisöissä diversiteetti on oletusarvo, normaalia.

Toisaalta monissa kouluissa opettajien tiedetään olevan vaikeuksissa yhä heterogeenisempien oppilasryhmien ja erilaistuvien oppimistarpeiden kanssa (Savolainen 2009). Kun väestö monimuotoistuu kulttuurisesti, koulujen tehtävä saada aikaan tasalaatuisia oppimistuloksia ja taata kaikille yhteiskunnassa menestymiseen tarvittavat tiedot ja taidot tuskin onnistuu ilman koulujen voimavarojen lisäämistä. Kun tähän yhtälöön yhdistetään tavoitteet opetuksen laadun nostamisesta, tarvitaan yhä enemmän toimintakulttuurin ja -tapojen kriittistä arviointia. Jo nyt tiedetään, että esimerkiksi kuntien taloustilanne konkretisoituu oppilaille tarjottavan tuen määrässä ja laadussa, ja kuntien väliset erot näkyvät tuen eriarvoisena jakautumisena (Kirjavainen ym. 2014; Heiskanen ym. 2019).

Kontekstina varhaiskasvatus ja perusopetus

Varhaiskasvatus lapsen ja nuoren koulutuspolun alkuna on monin tavoin yhdenmukaistunut esi- ja perusopetuksen kanssa. Opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 2022) on yhteistä arvopohjaa, kuten esimerkiksi tasa-arvo, yhdenvertaisuus ja osallisuus. Laaja-alaisen osaamisen alueet ovat yhtenäiset. Opetussuunnitelmat ohjaavat kehittämään kasvatusta ja opetusta inklusioperiaatteen mukaan. Opetussuunnitelman perusteissa mainittu Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista (27/2016) korostaa vammaisten oikeutta osallistua yleiseen koulutusjärjestelmään ja saamaan tarvitsemaansa tukea opinnoissaan.

Päivähoito (nyk. varhaiskasvatus) oli aiemmin osa sosiaalihuoltoa, ja se nähtiin sosiaalipalveluna perheille. Vuonna 2013 päivähoiton ohjaus siirrettiin sosiaali- ja terveystieteiden ministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriöön osaksi koulutusjärjestelmää (Alila ym. 2014). Uudistuksen seurauksena päivähoitolaki muutettiin varhaiskasvatukseksi vuonna 2015. Nykyisessä laissa (540/2018) säädetään lapsen oikeudesta varhaiskasvatukseen. Varhaiskasvatus on tavoitteellista toimintaa, jonka tarkoituksena on antaa kaikille lapsille yhdenvertaiset mahdollisuudet osallistua varhaiskasvatukseen ja saada tarkoituksenmukaista tukea. (Varhaiskasvatustalaki 540/2018, 2§.) Varhaiskasvatusta voidaan pitää rakenteellisesti inklusiivisena palveluna, sillä meillä ei ole yhtään päiväkotia, joissa olisi vain erityisen tuen tarpeessa olevien lasten erityisryhmiä. Pienennettyjä erityisryhmiä voi olla osana tavallista päiväkotia, mutta niiden osuus on marginaalinen. (Pihlaja 1997; Pihlaja & Neitola 2016; Heiskanen ym. 2021.)

Perusopetuksessa merkittävin koulutuspoliittinen uudistus oppivelvollisuuden säätämisen jälkeen oli vuosina 1972–76 toteutettu peruskoulu-uudistus. Erityisopetuksen edellytettiin silloin vastaavan oppilaiden monenlaisiin vaikeuksiin, kuten käyttäytymisen ongelmiin, oppimisvaikeuksiin tai aistivammiin. Peruskoululaissa (476/1983) perusopetukseen sisällytettiin monenlaisia oppilasta tukevia opetusjärjestelyjä. Erityisopetuksessa sen sijaan suosittiin pitkään segregoivia ratkaisuja, joilla erityisopetusta tarvitseva oppilas siirrettiin pois omasta ryhmästä tai ikäluokasta yleensä erityisluokkaan tai erityiskouluun. Apukoulu-luokat aloittivat toimintansa jo 1901, jonka jälkeen segregoivia, homogeenisiksi muodostettuja ryhmiä perustettiin 1940-luvulla myös lukemis- ja kirjoittamishäiriöisille, ja myöhemmin tällaisille ryhmille annettiin osa-aikaista erityisopetusta (Jahnukainen ym. 2012). Osa-aikainen erityisopetus mahdollisti oppilaan osittaisen integroinnin yleisopetuksen luokkaan (Rinne ym. 2015). 1990-luvulla alettiin tavoitella inkluusiota lähikoulussa, jossa oppilaasta tulisi pitää huolta riippumatta hänen erilaisuudestaan (esim. Moberg & Savolainen 2015). Tavoitteena oli päästä eroon syrjivistä rakenteista ja käytännöistä, tähdätä kaikille yhteiseen kouluun. Mutta syrjivien käytäntöjen ja toimintatapojen juurruttua syvälle toimintakulttuuriin tavoitetta ei ole ollut helppo toteuttaa (ks. Alajoki 2021; Paju 2021).

Tilastojen mukaan erityisopetukseen siirrettyjen oppilaiden osuus kolminkertaistui vuodesta 1995 vuoteen 2010. Yksi syy kolmiportaisen tuen käyttöönottoon oli erityisopetuksen kasvu, joka haluttiin pysäyttää (Erityisopetuksen strategia 2007). Syksyllä 2020 joka viides perusopetuksen oppilas sai joko tehostettua tai erityistä tukea. (SVT 2020b.) Vuoden 2011 alun lakimuutoksen myötä oppilaan koulunkäynnin tuki annetaan yleisenä, tehostettuna ja erityisenä tukena. Muutoksessa tarkennettiin oppilaan tuen antamisen päätöksentekoa, prosesseja ja asiakirjoja. (Perusopetuslaki 628/1998, 2010.) Varhaiskasvatuksessa kolmitasoinen tuki tuli voimaan 1.8.2022.

Varhaiskasvatuksen tutkimukset ovat osoittaneet suuren kuntien välisen hajonnan erityistä tukea tarvitsevien lasten osuuksissa. Vuonna 1997 valtakunnallisen kyselyn mukaan erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien osuus vaihteli kunnittain 0–49 prosentin välillä kuntien keskiarvon ollessa 8,5 prosenttia (Pihlaja 1998). Vuonna 2016 osassa kuntia oli käytössä kolmiportainen tuki, ja silloin seitsemän prosenttia varhaiskasvatuksessa olevista lapsista sai THL:n (2021) selvityksen mukaan tehostettua tai erityistä tukea. Lapsiryhmien henkilöstön mukaan 15–22 prosenttia lapsista oli erityisen hoidon ja kasvatuksen tarpeessa (Pihlaja 1998; Pihlaja ym. 2010). Hallinnon ja päiväkotien työntekijöiden käsitykset tuen tarpeesta poikkeavat siis melkoisesti toisistaan.

Erityiskoulujen vähentyminen (129 erityiskoulua vuonna 2010 ja 61 vuonna 2020, SVT 2020b) ja osin myös niiden nimen muuttuminen (esim. keskitetyn palvelun kouluksi) kertovat paitsi perusopetuksen rakenteellisesta muutoksesta myös muutoksen ideologisesta tarpeesta. Nykyiset Opetussuunnitelman perusteet velvoittavat kasvatuksen ja opetuksen järjestäjiä toteuttamaan inklusiivisia periaatteita lapsen edun mukaisesti. Näissä varhaiskasvatusta, esiopetusta ja perusopetusta ohjaavissa asiakirjoissa korostetaan, että lapsen saama kasvun, kehityksen ja oppimisen tuki muodostaa johdonmukaisen jatkumon varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja perusopetukseen (Opetushallitus 2014; 2022).

Tutkimuskysymykset ja aineisto

Tämän tutkimuksen tavoitteena on syventää ymmärrystä inklusion edellytyksistä varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa. Artikkelissa analysoidaan kuntien johtavien viranhaltijoiden käsityksiä inkluusiosta ja sen toteuttamisesta.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miten varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtavat viranhaltijat kunnissa ymmärtävät inklusion ja sen toteuttamisen omalla toimialallaan?
2. Millaisia yhtäläisyyksiä ja eroja varhaiskasvatusjohtajien ja perusopetusjohtajien käsityksissä on?

Tutkimuksen aineisto perustuu varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen ylimpien viranhaltijoiden haastatteluihin. Haastateltavat valittiin vuoden 2017 aikana toteutettuun kyselyyn vastanneiden joukosta (ks. Laakso ym. 2020; Laakso ym. 2022). Haastateltaviksi valittiin kuusi varhaiskasvatuksen ja kuusi perusopetuksen johtavaa viranhaltijaa heidän inklusio-orientaationsa (ts. suhtautuminen inklusioon) perusteella siten, että inklusio-orientaatio oli osalla heikompaa ja osalla vahvempaa. Kyselyyn osallistuneista johtajista muodostettiin orientaatiojakauma, jossa vastaajat asettuivat jakaumaan inklusio-orientaatiotuummuuttujasta muodostuneen keskiarvon mukaan. Haastateltavat valittiin jakauman eri kohdista, koska aineistoon haluttiin eri tavoin inklusioon orientoituneita johtajia ja laaja kirjo käsityksiä inklusiosta. Inklusio-orientaatiota mitattiin tutkimuksessa likert-asteikollisilla muuttujilla (ks. Laakso ym. 2020; Laakso ym. 2022). Haastateltavien viranhaltijoiden inklusio-orientaation keskiarvo sijoittui välille 2,29–5 (likert 1–5). Viranhaltijoista kahdella inklusio-orientaatio oli heikohkoa (ka. 2,29), kuudella melko vahvaa (ka. 4–4,71) ja neljällä vahvaa (ka. 5).

Haastateltujen virkanimikkeitä olivat varhaiskasvatusjohtaja, varhaiskasvatuspäällikkö, sivistystoimenjohtaja, sivistysjohtaja ja perusopetusjohtaja. Haastateltavia oli niin maaseutumaisista kunnista kuin kaupungeistakin, ja he olivat varsin kokeneita työssään (ks. taulukko 1). Haastatelluilla varhaiskasvatuksen johtajilla oli johdettavanaan kunnan koon mukaan aluejohtajia tai päiväkodin johtajia, tai johtaja saattoi itsekin työskennellä lapsiryhmässä. Varhaiskasvatuksen johtajista kolmella oli erityisopettajan koulutus ja kahdella erityispedagogiikan perusopinnot. Perusopetusjohtajista vain yhdellä oli erityispedagogiikan opintoja (erityispedagogiikan perusopinnot). Perusopetusjohtajista kolme johti perusopetuksen lisäksi koko sivistystointia.

	Kuntaryhmittely		Työkokemus vuosina		Työkokemus esihenkilönä		Erityispedagogiikan opinnot	
	Maa-seutu	Kaupunki	20 v tai alle	yli 20 v	20 v tai alle	yli 20 v	erityisopettaja	erityispedagogiikan opintoja
Varhaiskasvatus (n=6)	2	4	1	5	3	3	3	2
Perusopetus (n=6)	2	4	1	5	4	2	0	1

Taulukko 1. Haastateltavat työkyntäryhmittelyn ja työkokemusvuosien mukaan (lukumäärä).

Haastateltaville kerrottiin aiheeksi inklusio ja inklusion toteuttaminen varhaiskasvatuksessa/perusopetuksessa (kontekstista riippuen). Haastattelu sisälsi inklusioon liittyvät kysymykset: (1) Tässä ajassa puhutaan paljon inklusiosta. Mitä se sinun mielestäsi tarkoit-

taa? (2) Miten kuvailisit inklusiivisen kasvatuksen johtamista? Miten inklusio näkyy käytännössä? (3) Millaisia inklusiivisia rakenteita teidän kunnassanne on? (4) Mitä varhaiskasvatuksessa/perusopetuksessa pitäisi tavoitella tulevaisuudessa? Miten siihen päästään?

Tasalaatuisuuden varmistamiseksi sama haastattelija teki kaikki haastattelut. Haastattelut äänitettiin ja litteroitiin sanatarkasti. Litteroituja sivuja kertyi 60. Haastattelujen sanamäärä vaihteli 1561:sta 4779 sanaan. Haastattelut kestivät keskimäärin tunnin. Haasteltavien ajatuksia tuodaan esille tuloksissa sitaatein. Haastateltavat numeroitiin ja eroteltiin käyttämällä lyhenteitä, kuten V1= varhaiskasvatusjohtaja 1, P1= perusopetusjohtaja 1.

Aineiston analyysi

Tämän fenomenografisen tutkimuksen kohteena ovat ihmisten erilaiset käsitykset kohdeilmästä, inklusiosta, ja heidän tapansa ymmärtää se. Muiden muassa Poikolainen (2002) muistuttaa ihmisen ajattelun, käsitysten ja toiminnan taustalla vaikuttavista tekijöistä. Yksilöt voivat kokea ja käsittää saman asian eri tavoin. (Marton 1981; Uljens 1989; Marton & Booth 1997; Åkerlind 2005; Huusko & Paloniemi 2006; Metsämuuronen 2006). Fenomenografisessa tutkimuksessa yksilöiden oma näkökulma on tärkeä, koska se toimii lähtökohdana todellisuuden ymmärtämiselle (Uljens 1989; Poikolainen 2002; Niikko 2003).

Fenomenografisessa suuntauksessa ei teoria ohjaa analyysiä, vaan analyysi perustuu aineistoon (Uljens 1989; Huusko & Paloniemi 2006; Metsämuuronen 2006). Teoriat voivat toimia apuna kuvauskategorioiden muodostamisessa, vaikka muodostettuihin kategorioihin päätyminen ei perustukaan niihin (Huusko & Paloniemi 2006). Tässä tutkimuksessa kategoriat muodostettiin aineistolähtöisesti, ja analyysi syveni vaiheittain. Käytimme analyysissä lähestymistapaa, jossa aloitimme merkitysyksiköistä, etenimme kategorioihin ja lopulta päädyimme kuvauskategorioihin (Huusko & Paloniemi 2019). Aluksi luimme litteroidun aineiston huolellisesti ja järjestimme sen NVivo versio 12 -ohjelmalla. Tämä mahdollisti aineiston keskeisten käsitteiden tunnistamisen ja luokittelun (Pietikäinen & Mäntynen 2019). Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen aineisto analysoitiin yhtenä kokonaisuutena. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineistosta löytyi runsaasti toisistaan poikkeavia ilmaisuja, mikä on tyypillistä haastatteluaineistoille (Uljens 1989; Niikko 2003). Näistä merkityksellisistä ilmaisuista muodostui 24 merkitysyksikköä (esimerkiksi henkilöstöresurssi, asenne, tavoitteen asettelu, kasvatuskumppanuus, yhteistyö). Merkitysyksiköt yhdistettiin 14 kategoriaksi (esimerkiksi lähipalvelu, asenne, moniammatillisuus), jotka analyysin edessä tiivistyivät kolmeksi kuvauskategoriaksi: lapsen paikka, kasvatustoiminnan järjestäminen ja yhteistyön rakenteet (ks. taulukko 2 ja liite 1). Kukin kuvauskategoria kokoa näin itseensä yhden olennaisen ulottuvuuden haastateltujen inklusiokäsityksestä (ks. Uljens 1989; Marton & Booth 1997). Kolme kuvauskategoriaa muodostuivat merkityksistä, joita varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen haastateltavat liittivät inklusioon. Kuvauskategorioihin sisältyy myös toisiinsa suhteessa olevia merkitysyksiköitä. Esimerkiksi asenne liitettiin lapsen siirtämiseen toiseen koulupaikkaan, muutosten sietokykyyn, osallisuuden ja yhteistyön toteuttamiseen. Martonin (1981) sekä Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan kyse on erilaisista käsityksistä, jotka ovat organisoituneet suhteessa toisiinsa.

Lapsen paikka	Lähipalvelu Ryhmät Tilat Osaaminen Tuki
Kasvatustoiminnan järjestäminen	Asenne Muutosjohtaminen Tavoitteen asettelu Kuormitus
Yhteistyön rakenteet	Kasvatusyhteistyö Monitoimijainen yhteistyö Yhteistyö Verkostot Teknologia

Taulukko 2. Kuvauskategoriat alakategorioineen.

Analyyysin edetessä kiinnitimme huomiota varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen viranhaltijoiden käsityksissä ilmeneviin eroihin ja yhtäläisyyksiin. Tällöin huomasimme, miten tärkeää on ymmärtää koulutusalan historiaa ja tiedostaa sen vaikutus inklusiota koskevien käsitysten muodostumiseen. Pohdimme haastatteluihin liittyvää yleistä ongelmaa haastatteluvien vastausten todenmukaisuudesta (mm. Eskola & Suoranta 2008), koska tutkija ei voi varmuudella havaita, puhuvatko haastateltavat todella niin kuin ajattelevat vai koettavatko he vastata sosiaalisesti hyväksytyyn tapaan. Tähän oli varauduttu haastatteluteemoihin liittyvillä apukysymyksillä, joilla haastateltavia pyydettiin kertomaan esimerkkejä todellisista tapahtumista. Fenomenografiassa ei kuitenkaan arvioida ihmisten käsitysten oikeellisuutta – riittää kun todetaan, että inklusiosta on samaan aikaan olemassa useita toisistaan poikkeavia käsityksiä. Analyyysin jälkeen voidaan toki keskustella siitä, miltä osin löydetty käsitykset mahdollisesti eroavat tai ovat yhdenmukaisia esimerkiksi lainsäädännössä omaksutun tai jonkin teoreettisesti määritellyn käsityksen kanssa. Tämä vertailu voi olla yhteiskunnallisesti tärkeää erityisesti, kun tutkitaan päätöksentekijöiden tai muuten valtaa käyttävien käsityksiä jostain kansalaisten elämään vaikuttavista asioista. Mutta systemaattinen vertailu olisi oma tutkimustehtävänsä, jota tämän artikkelin tutkimuksessa ei ole asetettu. Esittelemme seuraavaksi tutkimustulokset kuvauskategorioittain ja havainnollistamme haastattelujen sisältöjä aineistositaatein.

Tulokset

Haastateltavien käsitykset inklusiosta vaihtelivat, ja yleisesti haastateltavat puhuivat inklusiosta aika suppeasti. Haastateltujen käyttämänä inklusion käsite ei ole sisäisesti risiriidaton. Sitä voisi kuvata erilaisten merkitysten kirjoksi. Niin varhaiskasvatusjohtajien kuin perusopetusjohtajien puheessa inklusio liitettiin enemmän erityiskouluihin ja erityisryhmiin kuin kokonaisvaltaiseen näkemykseen inklusiosta.

Lapsen paikka

Ensimmäiseen kuvauskategoriaan, lapsen paikkaan, liittyvästi haastateltavat puhuivat inklusiokäsityksestä, ryhmien muodostamisesta, tuen toteuttamisesta ja resursseista kuten

puuttuvista tiloista (oppimis- ja työympäristö) ja henkilökunnan määrästä (erityisopettajien määrä, erityisopetuksen osaaminen). Kaikki haastateltavat liittivät inklusion lähipalveluun: ”lähikoulu”, ”lähipalvelu” tai ”koulu kaikille”. Kuitenkin käsitys inklusiosta, tilojen määrä ja erityispedagogisen osaamisen saatavuus vaikuttivat ryhmien muodostamiseen.

Varhaiskasvatusjohtajien haastatteluissa inklusio yhdistyi integroituihin erityisryhmiin, joissa yleensä toimi erityisopettaja. Näissä ryhmissä suurin osa lapsista on tyypillisesti kehittyneitä ja vain osa tarvitsee erityistä tukea. Osa haastatelluista johtajista ei pitänyt integroitua erityisryhmää inklusiivisena, minkä vuoksi niissä kunnissa oli jopa luovuttu niistä. Näiden ryhmien tilalle oli muodostettu pienempiä ryhmiä lasten ja henkilökunnan väliseen suhdelukuun vaikuttavalla kertoimella, kuitenkin ilman erityisopettajaa. Lapsen sijoittuessa isompaan ryhmään hänelle oli saatettu asettaa ”kerroin” esimerkiksi ”kaksi-paikkaisuus”, jolloin ryhmäkoko oli voitu pienentää yhdellä lapsella. Näissä tavallisissa 3–6-vuotiaiden kokopäiväryhmissä on noin 20 lasta. Luopumalla integroiduista erityisryhmistä ja kokoaikaisesta erityisopetuksesta varhaiskasvatuksen erityisopettajan osaamista oli jaettu koko kunnan alueelle. Lapsen tuen toteutuminen nähtiin lähinnä varhaiskasvatuksen erityisopettajan vastuuna siitä huolimatta, että hän ei ollut lapsiryhmässä töissä.

On ollut integroituja erityisryhmiä, mutta niissä ei ole enää erityislastentarhanopettajaa. (V2).

Se on arvo sinänsä, että lapsi voi olla siinä yksikössä, sillä alueella, missä olis muutenkin, vaikka hänellä ei olis mitään erityisen tuen tarvetta. (V5).

Lapsiryhmää ei olla pystytty pienentämään tämän erityisen tuen takia, mieluummin on annettu sitten se avustaja. (V6).

Perusopetuksessa inklusiosta puhuttiin erityisopetuksena, johon sisältyi tukitoimia. Perusopetusjohtajien puhe siirtyi nopeasti inklusiosta erityiskouluihin, erityisluokkiin ja oppilaan siirtoon tuen portailta. Koska inklusio käsitettiin yleensä erityisopetuksena, oppilaita siirrettiin erityisluokkiin oppilaan kykyjen perusteella, ja vain osassa kouluja tukitoimet oli toteutettu oppilaan lähikoulussa. Vaikka inklusiosta puhuttiin lähikouluna, oppilaan siirteily hänen omasta lähikoulustaan ja omasta luokastaan erityiskouluun sallittiin tuen tarpeen vuoksi. Oppilaita siirrettiin myös alueellisesti toisen kunnan puolelle erityiskouluun, johon oli keskitetty esimerkiksi vaikeammin vammaisten lasten opetus. Siirtokulttuurin vakiintunut tapa on siirtää oppilas muualle tukitoimiin tai pois häiritsemästä yleisopetuksen luokan opetusta (ks. myös Saloviita 2006). Siirtämisen taustalla vaikuttaa edelleen perusopetuksessa vallinnut kaksoisjärjestelmä, jossa siirtäminen erityiskouluun on ollut tavanomainen käytäntö (Paju 2021). Osa haastatelluista perusopetusjohtajista ajatteli, että oppilas saa näin parhaat mahdolliset tukitoimet erityiskoulussa, kun omassa koulussa ei ole valmiuksia toteuttaa tukitoimia. Erityisryhmistä he eivät puhuneet erilaisuutta tukevana tai osallisuutta lisäävinä ryhminä, vaan koulupaikkana, jossa oppilas pystyi opiskelemaan pienemmässä ryhmässä muiden tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa.

Toisaalta meidänkin on pakko tehdä erityisluokka. Kun on joka ikäluokalla niitä, jotka sitoo meidän aikuisten resurssia. Ei me voida, ei me saada sitä määrää työntekijöitä. (P1).

Pulmakenttä yhdellä lapsella tai nuorella on hyvin moninainen, jolloin me ei voida perustaa tietyn tyyppisiä ja laittaa niitä yhteen ja kattoo, vaan me joudutaan miettiin, mikä ryhmä on oikee paikka, missä se dynamiikka toimii ja millä tavalla, että lapsi tai nuori voi olla siinä. (P3).

Viranhaltijoita on vaikea saada tällöiselle pienelle paikkakunnalle [...] me tarvittais enemmän sitä tukea, mitä me pystytään antamaan. (P4).

Yhteistä varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen haastatteluaineistossa oli puhe resurssista: pulaa oli etenkin tiloista, henkilöstöstä ja erityisopetuksen menetelmistä ja välineistä. Johdattujen mukaan lisätiloilla ja -henkilöstöllä pystyttäisiin pienentämään ryhmäkokoja. Haastattavien mukaan pienillä paikkakunnilla on ollut pulaa erityisopettajista enemmän kuin kaupungeissa. Varhaiskasvatuksessa edes valtion tukemat hankerahoitukset eivät ole autta-
neet, koska kelpoista henkilöstöä ei ole ollut saatavilla. Haastattelujen perusteella lasten moninaiset tuen tarpeet edellyttävät henkilöstön kouluttamista ja osaamisen parantamista. Perusopetuksessa tila- ja henkilöstöpulan vuoksi oppilaita on siirretty erityisluokkiin. Kun viranhaltijoilla ei ole ollut taloudellista mahdollisuutta lisätä tukitoimia lapsen lähikoulu-
ssa, ainoana ratkaisuna on nähty tukea tarvitsevan oppilaan siirtäminen erityisluokkaan tai erityiskouluun. Tämä on hieman ristiriitaista puhetta, sillä erityiskouluissa on erityisopetta-
jia, joita olisi voitu ”siirtää”, ja toisaalta erityiskoulu on jo sinällään keskimääräistä yleis-
opetuksen koulua kalliimpi ratkaisu.

Haastattelut osoittivat, että perusopetusjohtajat kokivat perusopetuksen kolmiportaisen tuen sovittamisen koulutuksen kaksoisjärjestelmään (yleisopetus-erityisopetus) vaikeana. Kunnissa ei ollut edelleenkään luotu rakenteita inklusiiviselle koulutukselle, vaikka laki on ollut voimassa vuodesta 2011. Uusia käytäntöjä oli rakennettu joihinkin kouluihin kokeilui-
na hankerahoituksella. Heikoimmillaan johtajat ymmärsivät tuen kolmiportaisuuden oppi-
laan siirtelynä ”tuen portailla”. Vankimmillaan yleinen, tehostettu ja erityinen tuki oli lisän-
nyt yhteisopettajuutta, moniammatillista yhteistyötä, erilaisia opetusmenetelmiä ja herättä-
nyt reflektioivia keskusteluja. Varhaiskasvatuksessa oli osassa kuntia otettu käyttöön kolmi-
portaisen tuen rakenne siitä huolimatta, että sitä ei ollut lainsäädännössä tai varhaiskasva-
tussuunnitelman perusteissa. Se, miten kolmiportaista tukea oli mahdollisesti toteutettu var-
haiskasvatuksessa, ei kuitenkaan käy haastatteluista ilmi.

Kolmiportainen tuki meillä on varhaiskasvatuksessa asti [...] portaat ylös ja portaat alas ja molempiin suuntiin mennään. (V2).

*Meillä on todella innokkaita opettajia samanaikaisopettajuuteen, yhteisopet-
tajuuteen eli meillä on useampia luokkaryhmiä, joissa meillä ei ole vaan niin
sanottua yhtä opettajaa. (P5).*

Perusopetuksessa kolmiportaisen tuen käyttöönotto oli parantanut opettajien työn suunnitelmallisuutta. Systemaattinen tuen suunnittelu ja kirjaamiskäytännöt antoivat kuvan siitä, että osassa kouluja oli entistä huolellisemmin mietitty oppilaan tarvitsemaa tukea ja käytet-
ty aikaa asiaan liittyvään dokumentointiin.

Kasvatustoiminnan järjestäminen

Kasvatustoiminnan järjestäminen muodostuu kaikesta siitä, minkä varassa työtä tehdään. Siihen liittyvät esimerkiksi toimintaa ohjaava lainsäädäntö, opetussuunnitelmat, koulujen johtaminen, henkilöstön voimavarat ja osaaminen, erilaiset perheet, fyysinen ympäristö ja asenneympäristö. Haastattelut osoittivat, että kasvatustoiminnan järjestämiseen liittyi voimakkaita asenteita, joita pidettiin haastavana johtaa. Lisäksi lukuisat muutokset olivat lisänneet viranhaltijoiden ja työntekijöiden työkuormaa.

Haastateltavat puhuivat inkluusiosta kovin varovasti. Varhaiskasvatusjohtajat ja perusopetusjohtajat puhuivat henkilöstön asenteista. Sen sijaan omista asenteistaan ei kukaan puhunut. Varhaiskasvatuksessa asenteisiin vaikutti entinen sosiaalipalveluun liittyvä päivähoidon näkökulma (ks. myös Onnismaa ym. 2014), johon varhaiskasvatusjohtajat koettivat saada uudistusta henkilöstön osaamista lisäämällä. Perusopetuksessa lapsen paikkaan liittyviin siirtokäytäntöihin suhtauduttiin hyväksyvästi, ja siirtokulttuurin puolustaminen oli näkyvää myös ylempien viranhaltijoiden puheessa.

Varhaiskasvatusjohtajat pitivät hallinnonalamuutosta opetus- ja kulttuuriministeriöön ja uutta varhaiskasvatussuunnitelmaa hyvinä uudistuksina. Varhaiskasvatusjohtajien mukaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa on paljon tavoitteita, joilla voidaan nostaa varhaiskasvatuksen laatua ja arvostusta. Varhaiskasvatusjohtajat pohtivat kuntakohtaisesti palvelurakennemuutoksia, joilla voidaan saavuttaa inklusiivisempia ratkaisuja. Nämä muutokset kohdistuivat ryhmien sijaintiin ja kokoon, toimintatapoihin ja henkilöstön osaamiseen.

Me ollaan vaan niin paljon muutosten keskellä, että kaikkee ei voi viedä kerralla. (V3).

Laatutason nostamisesta [...] Mä jotenkin uskon tähän malliin nyt, kun meillä on tää hallinnonalamuutos tehty ja opetusvirasto asiantuntijavirastona ja sitä kautta puhutaan että varhaiskasvatus on osa koulutusjärjestelmää. [...] Kun se vaatimustaso on kova, se ei oo enää suositus. (V4).

Perusopetuksessa osaamista lisättiin valtion tukemilla hankerahoituksilla, mutta haastattelujen perusteella vain osassa kuntia kehitettiin inklusiivisia opetuskäytänteitä. Perusopetuksessa uutta toimintamallia luotiin vanhojen käytäntöjen päälle, mikä koettiin haasteelliseksi. Joissakin kunnissa toivottiin, että uusien koulujen rakentaminen muuttaa asenteita ja toimintakulttuuria inklusiivisemmaksi – juuri näissä yksittäisissä kouluissa. Uudisrakentamisen ohella erityiskoulut haluttiin kuitenkin säilyttää vahvana osana kuntien palvelutarjontaa. Osassa kuntia näihin oli keskitetty alueellisesti tai kuntien yhteistoimin vaikeasti vammaisten lasten opetus. Koulujärjestelmässä totutut tavat vaikuttivat valintoihin, väsyttivät ja kuormittivat opettajia ja johtavia viranhaltijoita. Kun varhaiskasvatusta ja perusopetusta verrataan keskenään, näyttää siltä, että perusopetuksessa totutut oppilaan siirtokäytännöt hidastivat muutosta, mutta varhaiskasvatuksessa tällaista hidastetta ei ollut havaittavissa.

Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen toinen merkittävä ero löytyi tavoitteenasettelusta. Perusopetuksessa kaikki haastateltavat puhuivat oppilaiden hyvinvoinnista ja tavoittelivat oppilaiden osaamistason nostamista. He korostivat etenkin luku- ja kirjoitustaidon, matemaattiseen osaamiseen ja ajattelun kehittämistä. Perusopetukseen selvästikin vaikutti totuttu tapa osaamistavoitteiden asettamisesta oppilaalle. Varhaiskasvatuksessa toivottiin ylipäättään tavoitteellisempaa toimintaa, mikä mahdollistaisi sekä varhaiskasvatuksen laatutason että sen arvostuksen nostamisen. Huomionarvoista on, ettei varhaiskasvatuksessa tavoitteita asetettu lapselle vaan työntekijöiden toiminnalle. Tällainen näkemys ero antaa mahdollisuu-

den yhteistyön kehittämiseksi siten, että inklusiivinen toimintakulttuuri tukee erilaisten oppijoiden mahdollisuutta toimia joustavasti varhaiskasvatuksesta perusopetukseen.

Vastakkainasettelu koulutuksen järjestämisessä, asenteet ja työn heikko tuki näyttävät johtaneen siihen, että johtajat kokivat keinonsa muutoksen johtamiseen vähäisiksi. Työn määrä, erilaiset johtamistavat, muutosten nopeus ja taito johtaa henkilöstöä tunnustetaan yleisesti tekijöiksi, joiden vuoksi johtamisen vaatimukset kasvavat. Viranhaltijat eivät olleet vakuuttuneita, riittääkö henkilöstöllä motivaatiota muutoksiin.

Siinä on sellainenkin uhkakuva, onko meillä julkisella sektorilla riittävästi [halua] tehdä sitä muutosta, mikä tapahtuu vääjäämättä tässä ympäristössä, että ihmiset siihen palveluun ovat tyytyväisiä. Henkilöstön osaaminen, henkilöstön ymmärrys siitä tulevaisuudesta mitä tavoitellaan, on ihan keskeinen asia. (P6).

Haastattelujen perusteella kuntien koulutusjärjestelmät eivät ole kaikkialla pysyneet muutosten mukana, ja epätietoisuus uusista käytännöistä on vaikuttanut ihmisten asennoitumiseen inklusiivista toimintakulttuuria kohtaan.

Yhteistyön rakenteet

Yhteistyön rakenteet -kuvauskategoria viittaa yhteistyöhön huoltajien kanssa ja moniammatilliseen yhteistyöhön sekä varhaiskasvatukseen ja perusopetuksen yhteistyöhön. Haastattelut ajattelivat, että moniammatillinen yhteistyö ja huoltajien kanssa toteutettava kasvatuskumppanuus tukisivat inklusiota. Lapsen kasvun ja oppimisen tukeen kuuluva huoltajien osallisuus jäi viranhaltijoiden puheissa vähälle: varhaiskasvatuksessa huoltajien kanssa tehtävään kasvatuskumppanuuteen ja perusopetuksessa huoltajien esittämiin opetuksen järjestämistä koskeviin vaatimuksiin. Vaikka varhaiskasvatuksessa keskustellaan huoltajien kanssa lapsen varhaiskasvatussuunnitelmasta, johtajat pohtivat, miten huoltajien osallisuutta voitaisiin vahvistaa. Sen sijaan perusopetuksen johtajien puhetta näytti luonnehtivan pikemminkin huoli huoltajien liiallisesta vaikuttamishalusta, joka on johtajien mukaan konkretisoitunut hyökkävänä käyttäytymisenä koulua ja opettajia kohtaan. Vaikuttamishalu on ilmennyt myös huoltajien haluna kyseenalaistaa opettajien ammattitaitoa. Huoltajien vaatimuksia koulua kohtaan pidettiin valitettavana.

Se [oppilaan ongelmat] siirretään aika pian siihen, että erityisopetuksen henkilökunta tai opettajat eivät osaa niitä ryhmittelyjä tehdä, vanhemmat halusivat niitä itse tehdä, mieltä ja pohtia. Se on niin kuin loputon suo, jos sinne lähde-tään. (P2).

Varhaiskasvatukseen vahvuutena pidettiin moniammatillista työyhteisöä, vaikka siinä nähtiin myös haasteita. Moniammatillisuuteen viitattiin myös sillä, että päiväkodeissa työskentelee koulutustaustoiltaan kirjava joukko ihmisiä. Lapsiryhmän työntekijätiimissä voi olla esimerkiksi varhaiskasvatuksen opettajia, sosionomeja ja lastenhoitajia, mutta monitoimijaisista yhteistyö on varsinaisesti vasta silloin, kun asioita käsitellään yhdessä huoltajien, työntekijöiden ja asiantuntijatahojen kanssa.

Se on hyvä puoli, että meillä on moniammatilliset työyhteisöt ja se on myös haaste. Saada ne eri koulutustasoilla ja erilaiset ihmiset toimimaan samaan hiileen ja samaan tavoitteeseen tähtään. (V4).

Perusopetuksessa oppilaan tukitoimet osin mahdollistivat lisähenkilöstön palkkaamisen. Joissakin kunnissa kehitettiin hankkeiden avulla perusopetukseen inkluusiivista yhteistyötä tukevia rakenteita, kuten yhteisopettajuutta ja moniammatillisen henkilöstön osallistumista luokkaopetukseen. Moniammatillisessa asiantuntijayhteistyössä nähtiin myös uhkia etenkin silloin, kun yhteistyötahon resurssit eivät riittäneet avun tarjoamiseen. Aktiivisemmin asiantuntijayhteistyöhön osallistuneet viranhaltijat pitivät yllä moniammatillista yhteistyötä. He näkivät yhteisen keskustelun merkityksellisenä ja järjestivät sille aikaa säännöllisesti.

Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen yhteistyön kehittämistä pidettiin tarpeellisenä, vaikka konkreettisia kehittämisskeleitä ei ole toistaiseksi otettu. Viranhaltijat tavoittelivat tulevaisuudessa tiiviimpää yhteistyötä ja jatkumoa varhaiskasvatuksesta perusopetukseen, jota he kuvailivat ”koulutusketjun jatkuvuutena” (V6). Tähän liitettiin varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen yhteinen opettajankoulutus, nivelvaiheyhteistyö ja yhteiset tilaisuudet varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen kesken. Kasvatus- ja koulutusjärjestelmän totut käytännöt eivät tue yhteistyötä siinä määrin kuin sitä nykyisin edellytetään.

Tärkeä on se yhteistyö, nämä nuorten ja lasten asiat ovat niin moninaisia nyt, yksin siellä ei opettaja pärjää, eikä tarvikaan pärjätä, vaan täytyy olla sitä tukea saatavilla, sekä oppilashuollon puolella, että sitten muualta. (P5).

Työyhteisöissä käytävä keskustelu ja henkilöstön vaikuttamismahdollisuudet nähtiin avaintekijöinä. Nämä tukisivat inkluusiivisen pedagogiikan johtamista. Haastatteluaineiston perusteella perusopetuksen rehtoreiden toivottiin luopuvan ”vallanhalustaan” (P3) ja suuntautuvan yhteistyöhön eri tahojen ja kuntien yhteistyöverkostoihin. Verkostoyhteistyöllä tavoiteltiin yhteistä pohdintaa uudistuvien käytäntöjen kehittämisestä ja toimeenpanosta.

Yhteiskunnan muutokset, erilaiset perhetaustat ja maahanmuutto näkyivät organisaatioissa, minkä vuoksi johtajat peräänkuuluttivat lisää resursseja moniammatilliseen yhteistyöhön, teknologian käyttöönottoon, työyhteisökeskusteluihin ja pedagogiseen johtamiseen. Johtajat ajattelivat, että tulevaisuudessa kasvatus- ja koulutusala on moninaisempi ja yhteistyötä toteutetaan nykyistä enemmän verkostoissa. Varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa tarvitaan johtajien mielestä vankka visio siitä, miten moninaisuutta johdetaan.

Pohdinta

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen ylimpien viranhaltijoiden käsityksiä inkluusiosta. Vaikka varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmat (Opetushallitus 2014, 2022) ohjaavat kehittämään kasvatusta ja koulutusta inkluusioperiaatteen mukaisesti, inkluusio ei ole toteutunut odotetusti. Syitä siihen on useita. Esimerkiksi Hakalan ja Leivon (2015) mukaan inkluusioon liittyvien normien linjaukset ovat olleet varovaisia, eikä kuntia ole vahvasti kannustettu esimerkiksi erilaisuutta normalisoivien käytäntöjen luomiseen. Inkluusio, inkluusiivinen kasvatus ja inkluusiivinen toimintakulttuuri ovat alan ammattilaisillekin ilmeisen epäselviä käsitteitä. Yksi syy tietämättömyyteen lienee se, että käsitettä ei ole avattu lainsäädännössä eikä opetussuunnitelman perusteissa (Pihlaja & Silvennoinen 2021). Haastatteluissa viranhaltijat puhuivat inkluusiosta

myönteisesti, mutta sitä ei ole toteutettu puheita vastaavasti. Kaikkien lasten yhdenvertaista osallisuutta ja inklusiivista kasvatusta on sosiaalisesti hyväksytyä kannattaa, mutta inklusiivisten käytäntöjen luomista tuntuu olevan vaikeaa johtaa.

Inklusiivisen kasvatuksen ja koulun rakentaminen on muutoksen tekemistä, ja juuri se on inklusion toteutumisen hitauden ongelman ydin. Inklusiivista päiväkotia tai koulua ei rakenneta kuten uudisrakennusta vaan remontoimalla ja muuttamalla olemassa olevaa laajempaa kontekstia. Vuosikymmeniä juurtuneista käytännöistä ja ajattelumalleista luopuminen on olennainen osa muutosta. Uusien käytäntöjen omaksuminen ja toimintatapojen muuttaminen vaativat enemmän työtä ja ponnisteluja kuin vanhassa – päiväkodin tai koulun henkilöstölle usein turvallisessa – pysyminen. Uuden omaksuminen edellyttää poisoppimista (ks. myös Brix ym. 2022). Entisissä rakenteissa toimineilla ei ole välttämättä sellaista osaamista, jota uusien rakenteiden luominen ja niissä suoriutuminen edellyttävät. Tätä johtopäätöstä tukee myös esimerkiksi Alajoen (2021) havainto siitä, että koulun muuttaminen edellyttää toimintakulttuurin ja arvojen pohdintaa sekä täydennyskoulutusta.

Varhaiskasvatusjohtajien ja perusopetusjohtajien ajattelussa havaitut erot juontuvat ainakin osittain historiasta: perusopetus jakautui aikoinaan kaksoisjärjestelmäksi yleisopetukseen ja erityiskouluihin. Erityiskoulut ovat edelleen osa useiden kuntien koulutusjärjestelmää (Kivirauma 2002; Jahnukainen ym. 2012; Paju ym. 2016; Ahtiainen ym. 2017). Sen sijaan varhaiskasvatuksella ei ole vastaavaa menneisyyden laahusta hidastamassa inklusion omaksumista. Tämä ero näkyi haastatteluissa selvästi: perusopetuksesta vastaavien viranhaltijoiden on ilmeisen vaikea hahmottaa, miten lasten yhdenvertainen osallistuminen ilman eriyttäviä rakenteita ja käytäntöjä toteutettaisiin koko kunnan tasolla. Historiantutkimuksesta tutun polkuriippuvuuden (esim. Mahoney 2000; Mahoney & Schensul 2009; Onnismaa ym. 2014) näkökulmasta tarkastellen varhaiskasvatuksella on lainsäädännön edellyttämään inklusioon perusopetusta lyhyempi matka niin fyysisesti (rakennukset, henkilöstö, resurssit) kuin henkisesti (asenteet, kulttuurit). Polkuriippuvuuden voima näkyy myös siten, että perusopetuksessa toimivien osaaminen ei ainakaan vielä vastaa erilaisuuden ja moninaisuuden kohtaamisessa tarvittavia taitoja.

Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen vertailu osoittaa, kuinka merkityksellistä institution menneisyys on nykyisyyden ja muutoksen toteuttamisen kannalta. Erityisluokkia ja erityiskouluja pidetään järjestelmän luonnollisena osana. Perusopetuksessa inklusio liitettiin erityiskouluihin ja erityisryhmiin ennemmin kuin kokonaisvaltaiseen käsitykseen inklusiosta. Johtavat viranhaltijat puhuivat lähikoulun puolesta, mutta oppilaiden siirtäminen lähikoulusta erityiskouluihin, jopa pois omasta asuinkunnasta, on edelleen toimintatapa. Lapsi eriytetään pois tutusta lähipiiristä, koska erityistä tukea tarvitsevana hänen ajatellaan häiritsevän opetusta tai muiden oppimista. Siirtäminen nähtiin inklusiota helpommaksi, mutta siirtämisestä aiheutuviin kuljetuskustannuksiin johtajat eivät viitanneet haastatteluissa lainkaan, eivätkä siihen, että erityiskoulupaikka on kalliimpi kuin paikka yleisopetuksessa. Kunnat vastaavat oppilaan kuljettamisesta erityiskouluun (Perusopetuslaki 626/1998), ja kuljetuskulut muodostavat monessa kunnassa ison osan perusopetuksen käytömenoista.

Kapeasti pelkästään erityisopetusasiana ymmärretty inklusio näyttää johtavan ristiriitaisiin tuntemuksiin koko inklusion käsitettä kohtaan (ks. myös Hodkinson 2010; Alajoki 2021; Nikula ym. 2021). Kielteiset asenteet ja vähäinen ymmärrys inklusiosta näyttävät liittyvän yhteen. Eri tavoin ymmärretyn inklusion vuoksi käytännöt eroavat kunnittain, ja kuntien erilaisten käytäntöjen vuoksi lapset puolestaan joutuvat keskenään eriarvoiseen asemaan. Esimerkiksi tukea tarvitsevien oppilaiden keskittäminen erityiskouluihin etäälle

oppilaan asuinpaikasta ei sovi inklusioon, jossa tarkoitus on tukea erilaisuuden ja moninaisuuden arvostamista ja yhteisöllisyyttä lähipalveluna.

Johtavat viranhaltijat kokivat toimintatapojen muuttamisen vaikeaksi johtamistehtäväksi, ja erityisesti asenteet tuntuvat vaikuttavan kasvatustoiminnan järjestämiseen. Varhaiskasvatuksessa asenteisiin vaikutti edelleen sosiaalipalvelun näkökulma, vaikka tätä nykyä varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ohjaavat pedagogisesti perusteltuun toimintaan. Varhaiskasvatuksen henkilöstörakenteeseen tarvitaan enemmän varhaiskasvatuksen opettajan ja erityisopettajan osaamista ylläpitämään osallisuutta tukevia toimintatapoja. Perusopetuksessa inklusio ajateltiin pääasiassa oppilaan tukena, jopa oppilaan siirtelynä tuen portailla. Kun oppilaan siirtäminen saamaan tukea erityisryhmään on vallitseva käytäntö, uusien toimintamallien omaksuminen sen sijaan nähdään työntekijöitä kuormittavana lisätyönä. Osassa kuntia valtion tukemat hankerahoitukset olivat auttaneet uusien toimintamallien kehittämistä perusopetuksessa, jolloin vanhoista toimintatavoista oli joissakin yksiköissä luovuttu ja tilalle oli otettu uusia käytäntöjä (esimerkiksi siirtyminen moniammatilliseen yhteistyöhön, erityisopetuksen osaamisen jakaminen yleisopetukseen tai ylipäänsä sitoutuminen inklusiiviseen toimintakulttuuriin).

Kirjavat käytännöt omine rakenteineen ovat eittämättä ongelma sekä inklusion että yhdenvertaisuuden toteutumisen kannalta, etenkin kun inklusio ymmärretään edelleen monella tavalla (Lakkala 2008; Laakso ym. 2020, 2022; Sirkko 2020; Alajoki 2021; Paju 2021). Toimintakulttuurin muutosta ovat hidastaneet kirjavien käytäntöjen lisäksi fyysiset tilaratkaisut, jotka on etenkin kouluissa tehty oman aikansa kasvatusteorian mukaisiksi. Vanhat luokkahuoneet, pitkät käytävät tai lisätiloina hankitut päiväkodit eivät vastaa nykyisen kasvatus- ja koulutusjärjestelmän vaatimuksia, jotka edellyttävät yhteisöllisyyttä, digitaalisuutta ja monitoimijaisena yhteistyönä toteutettuja toimintatapoja (ks. Opetushallitus 2014; 2022).

Varhaiskasvatus ja perusopetus toimivat eri tavoin ja erillään toisistaan, vaikka tahto yhteistyölle on olemassa. Selkeimmin erot tulivat esille lapsen paikan lisäksi monitoimijaisessa yhteistyössä ja tavoitteenasettelussa. Tavoitteita voidaan asettaa sekä kasvatustoiminnalle (kuten varhaiskasvatuksessa) että kasvatuksen kohteena olevalle lapselle (kuten perusopetuksessa). Kun tavoite asetetaan toiminnalle, tulosta arvioidaan sen mukaan, miten toimintaa saadaan muutettua. Sen sijaan kun tavoite asetetaan lapselle, tulosta arvioidaan sen mukaan, miten lapsen osaaminen ja käyttäytyminen muuttuvat. Varhaiskasvatuksessa inklusiota ajateltiin edistettävän palvelurakenteen uudistamisella, etenkin kohentamalla henkilöstön osaamista ja sitouttamalla kaikki ryhmät sosiaalisen osallisuuden toimintatapoihin. Perusopetuksessa tulisi päästää irti ”siirtoajattelusta” erityiskouluihin ja jakaa resurssit tasaisemmin opetusryhmien tarpeiden mukaisesti.

Inklusiivisen toimintakulttuurin kehittäminen edellyttää pedagogista johtamista ja uusien käytäntöjen implementointia – esimerkiksi joustavan esi- ja alkuopetuksen kehittämistä tai kasvatuskumppanuusmallin jalostamista varhaiskasvatuksesta perusopetukseen. Yhteinen opettajankoulutusjärjestelmä tukisi joustavien ryhmien kehittämistä varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa sekä näiden nivelvaiheissa. Yhteistyö antaa mahdollisuuden sellaisen moniammatillisen osaamisen jakamiselle, jota inklusiossa tarvitaan. Tutkimuksen perusteella yhteisopettajuus, monitoimijaisuus, moniammatilliset työn suunnitteluryhmät sekä pedagogiseen dokumentointiin perustuva suunnittelu tukevat inklusiota. Viranhaltijat kuvasivat yhteisöllisen keskustelukulttuurin edistyneen inklusiivista ajattelua kouluissa.

Kuten tässä tutkimuksessa huomattiin, käytännön elämässä inklusiolla ei ole vain yhtä ainoaa selkää määritelmää (ks. myös Sirkko ym. 2020). Varhaiskasvatuksen ja perusope-

tuksen ylemmät viranhaltijat toimivat yleensä esittelijöinä päätöksiä tekevässä lautakunnassa, mutta heillä ei ole selkeää käsitystä käytännöistä, joita voidaan ylipäättään pitää inklusiivisina. Vaikkakin johtavat viranhaltijat ovat vahvoja vallankäyttäjiä toimialallaan, heidän on vaikeaa kehittää inklusiivisia rakenteita kunnassa ilman ymmärrystä inklusiosta, sen periaatteista ja hyviksi todetuista käytännöistä.

Johtopäätöksenä toteamme, että inklusion toimeenpano edellyttää sellaista ajattelutavan muutosta, jossa tavoitteena on muodostaa uudenlaista yhteisöllistä toimintakulttuuria kuntiin ja kuntien koulutuksen rakenteisiin. Muuten näyttää siltä, että kunnasta ja viranhaltijan inklusiokäsityksestä riippuen siirtyminen varhaiskasvatuksesta perusopetukseen merkitsee osalle lapsia jäähyväisiä hyväksyvälle ja mukaan ottavalle yhteisölle.

Käytetty aineisto

Haastattelut varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen ylimpien viranhaltijoiden kanssa (N=12) vuonna 2017. Haastattelija: Paula Laakso. Haastatteluaineisto kirjoittajien hallussa.

Kirjallisuus

- Ahtiainen, Raisa, Lintuvuori, Meri, Hienonen, Ninja, Jahnukainen, Markku & Hautamäki, Jarkko 2017. Erityisten nimeäminen ja käsitteet perusopetuksessa – lyhyt historia ja nykytila. Teoksessa Toom, Auli, Rautiainen, Matti & Tähtinen, Juhani (toim.), *Toiveet ja todellisuus: Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Turku: Kasvatusalan tutkimuksia (75), 119–142.
- Ainscow, Mel & Miles, Susie 2009. *Developing inclusive education systems: how can we move policies forward?* Manchester: University of Manchester [www-lähde]. <https://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Developing_Inclusive_Education_Systems.pdf> (Luettu 23.10.2016).
- Alajoki, Jaana 2021. *Inklusio vaatii toteutuakseen toimintakulttuurin muutosta*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Alila, Kirsi, Eskelinen, Mervi, Estola, Eila, Kahiluoto, Terhi, Kinos, Jarmo, Pekuri, Hanna-Mari, Polvinen, Minna, Laaksonen, Reetta & Lamberg, Kirsi 2014. *Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämien suuntalinjat*. Tausta-aineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevalle työryhmän tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2014:12. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Arvola, Outi 2021. *Varhaiskasvatus eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten osallisuuden ja oppimisen mahdollistajana*. Turku: Turun yliopisto.
- Ball, J. Stephen, Bowe, Richard & Gewirtz, Sharon 1996. School choice, social class and distinction: the realization of social advantage in education. *Journal of Education Policy* 11 (1), 89–112. <https://doi.org/10.1080/0268093960110105>
- Booth, Tony 2011. The name of the rose: inclusive values into action in teacher education. *Prospects: Quarterly review of comparative education* 41 (3), 303–318. <https://doi.org/10.1007/s11125-011-9200-z>
- Bricker, Diane 2000. Inclusion: How the scene has changed. *Topics in Early Childhood Special Education* 20 (1), 14–19. <https://doi.org/10.1177/027112140002000103>
- Brix, Kaja, Lee, Olivia & Stella Sorina 2022. Understanding inclusion. *BioScience* 72 (3), 267–275. <https://doi.org/10.1093/biosci/biab143>

- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Feeney, Sharon & Hogan, John 2017. A Path Dependence Approach to Understanding Educational Policy Harmonisation: The Qualifications Framework in The European Higher Education Area. *Higher Education Policy* 30, 279–298. <https://doi.org/10.1057/s41307-016-0019-3>
- Hakala, Juha T & Leivo, Marjaana 2015. Inklusioideologian ja koulutuspolitiikan jännitteitä 2000-luvun suomalaisessa peruskoulussa. *Kasvatus & Aika* 9 (4), 9–23 [www-lähde]. < <https://journal.fi/kasvatusjajaika/article/view/68551/29818> > (Luettu 23.1.2022).
- Heiskanen, Noora, Alasuutari, Maarit & Vehkakoski, Tanja 2019. Recording Support Measures in the Sequential Pedagogical Documents of Children With Special Education Needs. *Journal of Early Intervention* 41 (4), 321–339. <https://doi.org/10.1177/1053815119854997>
- Heiskanen, Noora, Neitola, Marita, Syrjämäki, Marja, Viljamaa, Elina, Nevala, Piia, Siipola, Mari & Viitala, Riitta 2021. *Kehityksen ja oppimisen tuki sekä inklusiivisuus varhaiskasvatuksessa: Selvitys nykytilasta kunnallisissa ja yksityisissä varhaiskasvatuspalveluissa sekä esitys kehityksen ja oppimisen tuen malliksi*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Hermanfors, Kaisu 2017. Erilaisuuden diskurssit erityispedagogisessa kontekstissa. *Kasvatus* 48 (2), 110–127.
- Hodkinson, Alan 2010. Inclusive and Special Education in the English Educational System: Historical Perspectives, Recent Developments and Future Challenges. *British Journal of Special Education* 37 (2), 61–67. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2010.00462.x>
- Huusko, Mira & Paloniemi, Susanna 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Jahnukainen, Markku, Pösö, Tarja, Kivirauma, Joel & Heinonen, Hanna 2012. Erityisopetuksen ja lastensuojelun kehitys ja nykytila. Teoksessa Jahnukainen, Markku 2012. (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Vastapaino, 15–54.
- Jokinen, Sari 2019. *5 asiaa, joita ilman inklusiio ei toteudu*. Helsinki: OAJ. Opettajien ammattijärjestö [www-lähde]. < <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/blogiartikkelit/OAJ-blogi/2019/5-asiaa-joita-ilman-inklusiio-ei-toteudu/> > (Luettu 10.12.2021).
- Jones, Caroline 2004. *Supporting inclusion in the early years*. Maidenhead: Open University Press.
- Kivirauma, Joel 2002. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat Suomessa. Teoksessa Jahnukainen, Markku (toim.), *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. 11. Täydennetty painos. Lastensuojelun keskusliitto. Juva: WS Bookwell, 23–33.
- Kivirauma, Joel 2015. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa Moberg, Sakari, Hautamäki, Jarkko, Kivirauma, Joel, Lahtinen, Ulla, Savolainen, Hannu, & Vehmas, Simo (toim.), *Erityispedagogiikan perusteet*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 25–45.
- Kirjavainen, Tanja, Pulkkinen, Jonna & Jahnukainen, Markku 2014. Erityisopetuksen järjestämisen muutokset kunnissa 2000-luvulla. *Kunnallistieteellinen aikakauskirja* 42 (3), 306–323.
- Laakso, Paula, Pihlaja, Päivi & Laakkonen, Eero 2020. Inklusiivisen pedagogiikan johtaminen varhaiskasvatuksessa. *Journal of Early Childhood Education Research* 9 (2), 373–398.
- Laakso, Paula, Pihlaja, Päivi, Laakkonen, Eero & Silvennoinen, Heikki 2022. Kuntien perusopetusjohtajat inklusion rakentajina. *Focus Localis* 50 (1), 24–43.

- Laki koulujärjestelmän perusteista* (467/1968) [www-lähde]. < <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/1968/19680467> > (Luettu 4.7.2020).
- Laki lasten päivähoidosta* (36/1973) [www-lähde]. < <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1973/19730036> > (Luettu 4.7.2020).
- Lakkala, Suvi 2008. *Inklusiivinen opettajuus. Toimintatutkimus opettajankoulutuksessa*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Leeman, Lars, Kuusio, Hannakaisa & Hämäläinen, Riitta-Maija 2015. *Sosiaalinen osallisuus*. Helsinki: Terveyden- ja hyvinvoinnin laitos.
- Mahoney, James 2000. Path Dependence in Historical Sociology. *Theory and Society* 29 (4), 507–548. <https://doi.org/10.1023/A:1007113830879>
- Mahoney, James & Schensul, Daniel 2009. Historical Context and Path Dependence. Teoksessa Goodin Robert E & Tilly Charles (toim.), *The Oxford Handbook of Contextual Political Analysis*. Oxford: Oxford University Press, 454–471. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199270439.003.0024>
- Marton, Ference 1981. Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, 177–200. <https://doi.org/10.1007/BF00132516>
- Marton, Ference & Booth, Shirley 1997. *Learning and awareness*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Manner, Matias 2019. Inklusion pulmat tuovat opettajille riittämättömyyden tunteita: ”Näemme koko ajan sitä, että oikea-aikainen tuki puuttuu”. *Opettaja*, 24.5.2019 [www-lähde]. < <https://www.opettaja.fi/tyossa/inklusion-pulmat-tuovat-opettajille-riittamattomyyden-tunteita-naemme-koko-ajan-sita-etta-oikea-aikainen-tuki-puuttuu/> > (Luettu 10.12.2021).
- Moberg, Sakari & Savolainen, Hannu 2015. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa Moberg, Sakari, Hautamäki, Jarkko, Kivirauma, Joel, Lahtinen, Ulla, Savolainen, Hannu & Vehmas, Simo (toim.), *Erytispedagogiikan perusteet*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 75–102.
- Niikko, Anneli 2003. *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 85. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Nikula, Elina, Pihlaja, Päivi, & Tapio, Petri 2021. Visions of an inclusive school – Preferred futures by special education teacher students. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1956603>
- Odom, Samuel 2001. What we know and where we go from here. *Tecse* 20 (1), 20–27. <https://doi.org/10.1177/027112140002000104>
- Onnismaa, Eeva-Leena, Paananen, Maiju, & Lipponen, Lasse 2014. Varhaiskasvatusjärjestelmän polkurippuvuuksien jäljillä. *Kasvatus & Aika* 8 (2), 6–21 [www-lähde]. < <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68590/29896> > (Luettu 8.9.2022).
- Opetushallitus 2014. *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus 2022. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022*. Helsinki: Opetushallitus.
- Paavola, Heini 2021. Tavoitteena moninaisuuden ymmärtäminen. *Lastentarha* (2) 21, 8–9.
- Paju, Birgit, Rätty, Lauri, Pirttimaa, Raija & Kontu, Elina 2016. The school staff's perception of their ability to teach special educational needs pupils in inclusive settings in Finland. *International Journal of Inclusive Education* 20 (8), 801–815. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1074731>

- Paju, Birgit 2021. *An expanded conceptual and pedagogical model of inclusive collaborative teaching activities*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Palkoaho, Milla 2022. Nazima Razmyar vaietusta ongelmasta Helsingin kouluissa: Inkluisio ajaa luokkia kaaokseen. *Helsingin Sanomat* 13.9.2022 [www-lähde]. < <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000009054728.html> > (Luettu 26.10.2022).
- Perellon, Juan 2005. Path dependency and the politics of quality assurance in higher education. *Tertiary Education and Management* 11 (4), 279–298. <https://doi.org/10.1080/13583883.2005.9967152>
- Peruskoululaki* (476/1983) [www-lähde]. < <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1983/19830476> > (Luettu 4.7.2020).
- Perusopetuslaki* (628/1998) [www-lähde]. < <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628> > (Luettu 4.7.2020).
- Pietikäinen, Sari & Mäntynen, Anne 2019. *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Pihlaja, Päivi 1998. *Päivähoidon syrjällä, erityispäivähoito Suomessa 1997*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Pihlaja, Päivi 2003. *Varhaiskasvatus suomalaisessa päivähoidossa*. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, Scripta lingua Fennica edita. Turku: Turun yliopisto.
- Pihlaja, Päivi 2009. Erityisen tuen käytännöt varhaiskasvatuksessa – näkökulmana inkluisio. *Kasvatus* 49 (2), 146–156.
- Pihlaja, Päivi 2022. Early childhood special education in Finland. Teoksessa Harju-Lukkainen, Heidi, Hansen Natalia Bahdanovich & Sundqvist Christel (toim.), *Special education in the early years. Perspectives on policy and practice in the Nordic countries*. Cham: Springer, 13–30. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-91297-0>
- Pihlaja, Päivi, Rantanen, Maija-Liisa & Sonne, Valpuri 2010. *Varhais erityiskasvatuksen haasteita ja mahdollisuuksia. Vastauksia monitahoarvioinnilla*. Kaarina: Vasso.
- Pihlaja, Päivi & Silvennoinen, Heikki 2020. Inkluisio ja koulutuspolitiikka. Teoksessa Takala, Marjatta, Äikäs, Aino & Lakkala, Suvi (toim.), *Mahdoton inkluisio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 45–72.
- Poikolainen, Jaana 2002. *Kasvatustietoisuuden ulottuvuuksia. Vanhempien käsityksiä kasvatuksesta ja vanhemmuudesta*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Päivähoidon kasvatustavoitekomitean mietintö* 1980:31. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Rinkinen, Aija 2020. *Rautaa ja ruostetta. Kuntien perusopetuksesta vastaavien ylimpien viranhaltijoiden näkemyksiä perusopetuksen vahvuuksista ja kehittämiskohteista*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Rinne, Risto, Kivirauma, Joel & Lehtinen, Erno 2015. *Johdatus kasvatustieteisiin*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Saloviita, Timo 2006. Erityisopetus ja inkluisio. *Kasvatus* 37 (4), 326–342.
- Savolainen, Hannu 2009. Erilaisuuden huomioimisesta hyviin oppimistuloksiin. *Kasvatus* 40 (2), 121–130.
- Schwab, Susanne, Resch, Katharina & Alnahdi, Ghaleb 2021. Inclusion does not solely to students with disabilities: pre-service teacher’s attitudes towards inclusive schooling of all students. *International Journal of Inclusive Education*, (early online) 2–16. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1938712>
- Simola, Hannu & Varjo, Janne & Rinne, Risto 2010. Vasten valtavirtaa – kontingenssi, polkuriippuvuus ja konvergenssi suomalaisen perusopetuksen laadunarviointimallin kehityskuluissa. *Hallinnon Tutkimus* 29 (4), 285–302.

- Sirkko, Riikka 2020. *Opettajat ammatillisina toimijoina inklusiota edistämässä*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Sirkko, Riikka, Takala, Marjatta & Muukkonen, Hanni 2020. Yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen: Onnistuneet yhteisopetuksen edellytykset. *Kasvatus & Aika* 14 (1), 26–43. <https://doi.org/10.33350/ka.79918>
- Suomen perustuslaki (731/1999) [www-lähde]. > <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731> > (Luettu 4.7.2020)
- SVT 2020. Erityisopetus. 2020. Helsinki: Tilastokeskus [www-lähde]. < https://www.stat.fi/til/erop/2020/erop_2020_2021-06-08_tie_001_fi.html > (Luettu 4.11.2021).
- SVT 2020a. Maahanmuuttajat väestössä. Helsinki: Tilastokeskus [www-lähde]. < <https://www.stat.fi/tup/maahanmuutto/maahanmuuttajat-vaestossa.html> > (Luettu 4.11.2021).
- SVT 2020b. Pikkulapsiperheiden määrä vähentynyt lähes viidenneksellä 2010-luvulla. Helsinki: Tilastokeskus [www-lähde]. < https://www.stat.fi/til/perh/2019/perh_2019_2020-05-22_tie_001_fi.html > (Luettu 4.11.2021).
- Takala, Marjatta, Äikäs, Aino & Lakkala, Suvi (toim.) 2020. *Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- THL 2021. *Varhaiskasvatus 2019*. Helsinki: Terveyden- ja hyvinvoinnin laitos [www-lähde]. < <https://thl.fi/fi/tilastot-ja-data/tilastot-aiheittain/lapset-nuoret-ja-perheet/varhaiskasvatus> > (Luettu 27.12.2021).
- Toson, Amy, Burrello, Leonard & Knollman, Gregory 2013. Educational justice for all: the capability approach and inclusive educational leadership. *International Journal of Inclusive Education* 17 (5), 490–506. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.687015>
- Uljens, Michael 1989. *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- UNESCO 1994. *The Convention on the Rights of the Child. UNESCO's contribution* [www-lähde]. < <https://unesdoc.unesco.org/ark/48223/pf0000101215> > (Luettu 18.1.2020).
- van Zanten, Agnes 2003. Middle-class parents and social mix in French urban schools: Reproduction and transformation of class relations in education. *International Studies in Sociology of Education* 13 (2), 107–124. <https://doi.org/10.1080/09620210300200106>
- van Zanten, Agnes 2007. School Differentiation and Segregation in the Parisian Periphery: An Analysis of Urban Schools' Logics of Action and their Effects. Teoksessa Pink, William T. & Noblit, George W. (toim.), *International Handbook of Urban Education. Springer International Handbooks of Education* vol 19. Dordrecht: Springer, 431–446. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5199-9_23
- Vanas, Antti 2019. Inklusio haastaa – miten vastata kaikkien oppilaiden tarpeisiin? *Opettaja*. 21.11.2019 [www-lähde]. < <https://www.opettaja.fi/ajassa/inklusio-haastaa-miten-vastata-kaikkien-oppilaiden-tarpeisiin/> > (Luettu 10.12.2021).
- Varhaiskasvatuslaki* (542/2018) [www-lähde]. < <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540> > (Luettu 4.7.2020).
- Viitala, Riitta 2022. Inklusio ja inklusiivinen varhaiskasvatus. Teoksessa Pihlaja, Päivi & Viitala, Riitta (toim.), *Varhaiserityiskasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus, 57–90.
- Väyrynen, Sari 2006. Kuka kuuluu mukaan ja mitä arvostetaan? Esimerkki osallistavien ja ei-osallistavien käytänteiden suhteesta suomalaisessa ja eteläafrikkalaisessa koulussa. *Kasvatus* 4, 371–385.
- Wall, Kate 2003. *Special needs and early years. A practioner's guide*. London: Paul Chapman.

- Weckström, Elina 2021. *Kertoen rakennettu – toimien toteutettu: Sosiaalisesti kestävä osallisuuden toimintakulttuurin rakentuminen varhaiskasvatuksessa*. Kuopio–Joensuu: Itä-Suomen yliopisto. <https://doi.org/10.33350/ka.112006>
- Yada, Akie 2020. *Different Processes Towards Inclusion: A Cross-Cultural Investigation of Teachers' Self-Efficacy in Japan and Finland*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Yhdenvertaisuuslaki* (1325/2014) [www-lähde]. < <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141325> > (Luettu 27.12.2021).
- Yleissopimus lapsen oikeuksista* (60/1991) [www-lähde]. < <https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060> > (Luettu 27.12.2021).
- Yleissopimus vammaisten henkilöiden oikeuksista* (27/2016) [www-lähde]. < https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2016/20160027/20160027_2 > (Luettu 27.12.2021).
- Åkerlind, Gerlese 2005. Variation and Commonality in Phenomenographic Research Methods. *Higher Educational Research & Development* 24 (4), 321–334. <https://doi.org/10.1080/07294360500284672>

KM Paula Laakso on väitöskirjatutkijana Turun yliopistossa kasvatustieteen oppiaineessa.

KT Päivi Pihlaja toimii Itä-Suomen yliopistolla Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osastolla kasvatustieteen professorina (varhaiskasvatus). Pihlaja on Turun yliopiston erityispedagogiikan dosentti erityisalana inklusiivinen koulutus.

VTT Heikki Silvennoinen toimii kasvatussociologian professorina kasvatustieteen laitoksella Turun yliopistossa.

LIITE 1. Esimerkki tulosalueesta, jossa näkyvillä kuvauskategoriat, kategoriat ja merkityksiköt esimerkkeineen.

Merkitykselliset ilmaukset esimerkkejä	Merkityksiköt esimerkkeineen	Kategoria	Kuvauskategoria
”lapsi lähelle asuinpaikkaansa” (P3) ”ymmärränks mä sen nyt oikein?” (V3)	Käsitys inklusiosta (esim. lähipalvelu, palvelut tuodaan lapsen paikkaan, koulu kaikille tasavertaisuus, yhdenvertaisuus)	Lähipalvelu	Lapsen paikka
”eritykoulu ei meiltä tule lähtemään” (P5)	Segregaatio (esim. lapsen siirtäminen erityisryhmään totuttu käytäntö)	Ryhmät	
”mahdollisimman joustavia järjestelmiä” (P5) ”että ryhmät olis pieniä” (P2) ”integroituja erityisryhmiä, nyt meillä ei oo yhtään” (V4)	Ryhmät (esim. integroidut erityisryhmät, erityisluokat, henkilöstön määrä ja saatavuus)		
”mistä saadaan tiloja?” (V2) ”koulurakennuksia pitkää käytävää” (P5)	Tilaresurssi (esim. tilapuute, materiaalia keskitetty erityiskouluihin)	Tilat	
”Täällä tarvitaan persoonia, jotka pystyy tekemään nopeita reagoiteja, säilyttämään malttinsa vaikka tulee vanhemmilta ja tulee oppilailta” (P2) ”laatutason nosto” (V4) ”että riittäisi pedagogista osaamista, se on erittäin tärkeä asia, että on lastentarhanopettajia saatavilla” (V6)	Osaamisresurssi (esim. erityispedagogisen tiedon puute, päivähoitoajattelun muuttaminen varhaiskasvatukseksi, moniammatillisuus, täydennyskoulutus)	Osaaminen	
”yks tai kaks oppilasta, jotka on toisella tasolla kuin se muu ryhmä” (P2) ”isot hankkeet silloin kun tämä kolmiportaisuus tuli” (P6)	Opetussuunnitelma, tuki (esim. kolmitasoinen tuki lapsen ryhmässä/luokassa)	Tuki	

<p>”olemme uuden vasun mukaisessa työtavassa” (V5)</p>			
<p>”asenteet on, mikä vaikutta, mitä ihmisestä ajatellaan” (P3) ”erityisopettajien näkemykset on pyritty saamaan samaan suuntaan” (P4) ”onko tää nyt inkluusio, että laitatteko johonkin” (V1) ”työskennellään vielä näiden asenteiden kanssa” (V5)</p>	<p>Asenne osallistava (esim. tottumukset, asenne yksikön näköinen, uudistukset, suvaitsevaisuus, mielipiteet)</p>	<p>Asenne</p>	<p>Kasvatus-toiminnan järjestäminen</p>
<p>”vaatimusta olla ...asettaa tavoitetaso” (P1) ”tavoitella hyvinvointia” (P3) ”uus vasu, siellä on tavoitteita” (V3)</p>	<p>Tavoitteet (esim. oppilaan, toiminnan vai hyvinvoinnin tavoitteet)</p>	<p>Tavoitteen asettelu</p>	
<p>”tämän viikon aikataulu, missä kaikkialla olen” (P2) ”työnkuva moninainen” (V2)</p>	<p>Vastuualue (esim. laajuus, muutokset, työn tuki, erilaiset yllättävät tilanteet)</p>	<p>Kuormitus</p>	
<p>”instituutiot, jota koulu edustaa, ovat hitaasti muuttuvia” (P3) ”henkilöstöjohtaminen, talousjohtaminen” (P4) ”kyllähän tässä inkluusiossa työmaata on” (V1) ”palvelurakennesuunnittelua” (V3) ”kohti jaettua johtajuutta ja tiimiorganisaatio” (V5) ”asiantuntijoiden johtajuutta” (V6)</p>	<p>Erilaista johtamista (esim. strateginen-, tulos-, henkilöstö-, pedagoginen, valmentavajohtaminen, jaettu johtajuus)</p>	<p>Muutos-johtaminen</p>	
<p>”vanhemmuuden puute” (P1) ”läpinäkyvyys vanhemmille” (V1)</p>	<p>Huoltajat, kasvatuskumppanuus (esim. kasvatuskumppanuus/ yhteistyö, väkivaltaisuuDET)</p>	<p>Kasvatus-yhteistyö</p>	<p>Yhteistyön rakenteet</p>

<p>”palkkasin sosiaaliohjaajan sinne” (P2) ”yhdessä asioiden tekeminen, tasavertaisesti vaikuttaminen” (P5) ”verkostotoiminen, se on sellainen haaste, millä siinä lähiesimiehet ja johtajat pysyy mukana” (P6) ”enemmän tehdä yhdessä, kun on samat lapset” (V2) ”tiivistä yhteistyötä” (V6)</p>	<p>Monitoimijaisuus, yhteistyö, verkostot (esim. moniammatillisuus, huoltajayhteistyö, asiantuntija yhteistyö, varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen välinen yhteistyö ja koulutus)</p>	<p>Monitoimijainen yhteistyö Yhteistyö Verkostot</p>	
<p>”uusina kaikki ohjelmat” (P4) ”digitalisaatio on valtava myllerryys” (P6)</p>	<p>Teknologia (esim. vapauttamaan työaikaa, järjestelmien vaihtuvuus)</p>	<p>Teknologia</p>	